

Resum

L'ensenyament de la literatura es va vehicular, en el seu origen, a través de la seva història i es va dissenyar com a eina de suport per a l'ensenyament de la retòrica, però també per a la formació del ciutadà, cosa que ajuda a entendre el paper que ha ocupat aquesta assignatura i el desconcert en què ens trobem actualment, en què moltes de les funcions per a les quals es va crear han quedat obsoletes. Es proposa un replantejament d'aquestes funcions i s'exemplifica en el cas del cànon i la varietat de lectures possibles a l'aula.

Paraules clau

retòrica, cànon, ensenyament, literatura, esperit nacional

Fonaments teòrics de l'ensenyament de la literatura a la Secundària: elements per a la seva comprensió

La recurrent discussió sobre la crisi de les humanitats (tòpic sobre el qual no tinc cap pretensió de poder-hi dir res) acostuma a preguntar-se, quan arriba al camp de la literatura, quin sentit té explicar literatura; penso que seria més interessant explicar-se abans perquè s'ha explicat literatura fins ara. Això ens obliga a preguntar-nos quines raons van causar la seva inclusió en els plans d'estudi; què motiva el tipus de programes que han imperat al llarg dels anys; fins i tot perquè va sempre precedida, en els títols d'aquests programes, per la llengua (¿va en segon lloc per causes merament rítmiques? Aquesta proximitat acadèmica i docent ¿indica també una coincidència d'objectius?). En aquest text parlarem dels orígens de l'assignatura de literatura, de les diverses justificacions que ha anat tenint, de la crisi dels plantejaments inicials i de les propostes que es desprenen d'aquesta anàlisi.

Orígens

L'ensenyament de la literatura a la secundària te uns orígens que val la pena recordar perquè ens poden ajudar a entendre el lloc que ocupa actualment. La literatura apareix a l'ensenyament ocupant un lloc secundari en una assignatura fonamental: la retòrica. Encara al segle XVI, la retòrica es considera el saber suprem d'un humanista, al qual estan subordinats des de la teologia fins a la història natural; minvada amb el pas dels anys ja la seva importància, la retòrica no deixa de representar fins al segle XVIII una àrea de coneixement

fonamental, que s'acompanya d'una ciència auxiliar, la història de la literatura, on la retòrica troba els exemples que han de servir de base per als seus estudiants (Fumaroli 1980: 3). Aquesta ciència auxiliar, però, comença a créixer amb el romanticisme, i a desplaçar la que fins aleshores li havia donat empara. Això es deu a diverses causes que seran alhora els fonaments del (que ara anomenen) ensenyament de la literatura al segle XIX. N'indiquem algunes:

- ❖ el convenciment que l'aparat de regulacions i normes que dictava la retòrica eren inútils davant les propostes d'"originalitat" i d'"autonomia" que fonamentaven el romanticisme
- ❖ la importància que, a partir de Herder, adquireixen les llengües vulgars (a partir d'aleshores denominades "nacionals") i el coneixement de les cultures en què s'expressen aquestes llengües, cosa que provoca el descrèdit de les llengües antigues i del coneixement enciclopèdic que havia caracteritzat l'educació en l'Antic Règim (Assmann 1994: 19)
- ❖ el pes creixent de la Història, i específicament de la història local (considerada "nacional"), cosa que du a crear o reelaborar mites històrics, que seran els elements simbòlics de la memòria nacional. Això arrossega la consagració d'una de les manifestacions més evidents d'aquesta memòria: l'art (també "nacional"), expressat en diverses formes, entre les quals la literatura, amb els seus clàssics, els seus poetes nacionals, les seves antologies i el seu folklore (Assmann 1994: 19 54)
- ❖ la rellevància del folklore, considerat una nova forma d'expressió (o la reivindicació del valor d'una vella forma) que modifica i fins i tot trastoca el cànon dels autors consagrats i l'esquema general de la història de la literatura; el folklore promet una nova forma de cultura, considerada popular, accessible a les masses, interclassista i configuradora de l'esperit nacional.

L'ensenyament de la literatura va així lligat de manera inextricable, des dels inicis del segle XIX, amb la construcció de la identitat nacional. Deixa de ser un suport per a la retòrica i adquireix autonomia com a disciplina, alhora que serveix per al propòsit didàctic evident de

formar aquesta identitat. La literatura es considera la representació de les idees, els sentiments i les característiques nacionals d'un país: cada poble produeix obres creatives que reflecteixen les seves creences, història i tradicions. Ja el 1773 Herder postul·la que Shakespeare és un producte de la terra i de les tradicions, no transmissible a cap altre país; així, el teatre alemany de finals del XVIII serà nacional, i fins i tot nacionalista, explícitament contrari al teatre francès, considerat fins aleshores un model universal (Thiegem 1947: 167 i 181).

A Espanya, aquestes propostes s'incorporen amb lentitud després de la caiguda de l'Antic Règim el 1833. Antonio Gil de Zárate als seus *Principios generales de Retórica y Poética. Primera parte del Manual de Literatura* (Madrid: Imprenta de Martínez Minuesa, 1850) reclama

"la necesidad de educar lliterariamente a los jóvenes - conociendo a poetas y prosistas que les valgan como modelos y aprendiendo reglas y convenciones de lo literario - a la par que interiorizan las cualidades o caracteres de dicha literatura que conforman el espíritu español, la nacionalidad española."

Un exemple concret és la consideració del poema èpic el *Cid*:

"El espíritu cristiano y monárquico, el galanteador y pundonoroso, estaban, pues, fuertemente impresos en el carácter español y debían reflejarse en la literatura."
(Núñez Ruiz 2004: 82)

Gil de Zárate, junt amb José de la Revilla y Pedro Juan Guillén, va ser autor de la Ley Pidal, presentada pel ministre de Governació, Pedro José Pidal, i aprovada el 17/IX/1845. En aquesta llei, al Batxillerat es mantenien uns "Elementos de retórica y poética", que desapareixien, però, a la Llicenciatura (o "Ampliación"), on s'estudiava "Literatura" (Heredia Soriano 1982: 234). Una altra assignatura, introduïda aleshores com alternativa a la retòrica, era anomenada "Estética", un germanisme que havia importat Victor Cousin a França als anys 20, i Milà i Fontanals a Espanya als anys 40 (Juretschke 1993).

La introducció d'aquestes reformes, però, no es fa sense resistències: a finals de segle XIX, el francès Gustave Lanson encara denuncia la persistència de "la retòrica i les males humanitats" i exigeix que l'ensenyament no formi oradors, sinó que doni una "cultura estilística" als joves

que s'orienten a tota mena de professions (Fumaroli 1980: 7). L'ensenyament de la literatura, doncs, pretén desterrar la retòrica i imposar la història de la literatura; però no interessa l'estudi del fet estètic específic, sinó el seu paper dins d'una evolució que du, inevitablement, a la configuració de la nació en la qual s'estudia. Per això a finals de segle, Menéndez Pelayo reclama una literatura entesa com a "formación del carácter nacional" (Núñez Ruiz 2004: 84)).

A fi i efecte de donar suport a aquesta docència, a finals del segle XIX, els estats-nació europeus més propers a la nostra cultura (França, Anglaterra, Alemanya, Itàlia, Portugal...) havien elaborat un cànon autònom que omplia totes les etiquetes que els historiadors havien establert, de manera que cada una d'aquestes literatures tenia una època medieval, una altra de renaixentista, barroca, etc. Això resulta manifestament forçat a mica que coneguem els mecanismes de creació literària i d'aparició dels corrents estètics. De fet, poques són les literatures "nacionals" que tenen un ritme productiu sostingut i d'un interès elevat. Així, la literatura espanyola va haver de tirar mà d'uns improbables autors romàntics, o la literatura alemanya, d'uns improbables autors medievals. I, sempre implícit, el monolingüisme que exigia la figura de l'estat-nació: a cada nació li correspondia només una llengua i, per tant, una sola literatura.

La implantació del cànon no es va fer sense resistències, i ben aviat van sotrir crítiques a la imposició d'uns gustos on els interessos polítics imperaven sobre els estètics. Potser és bo recordar les "Palabras liminares" de Rubén Darío a *Prosas profanas* (Buenos Aires, 1896; París, 1901) on l'autor posa en qüestió les exclusions que el cànon comporta, no només d'autors propis (per exemple, en aquest cas, la dels autors del barroc, que després acabaria imposant la "Generación del 27") sinó també la dels autors estrangers:

"El abuelo español de la barba blanca me señala una serie de retratos ilustres: «Este - me dice - es el gran don Miguel de Cervantes Saavedra, genio y manco; éste es Lope de Vega, éste Garcilaso, éste Quintana.» Yo le pregunto por el noble Gracián, por Teresa la Santa, por el bravo Góngora y el más fuerte de todos, don Francisco de Quevedo. Después exclamo «¡Shakespeare! ¡Dante! ¡Hugo! [...]» (Y en mi interior:

¡Verlaine!) / Luego, al despedirme: «Abuelo, preciso es decíroslo: mi esposa es de mi tierra; mi querida, de París.»" (Darío 1967: 546-547)

Justificació de l'assignatura

Per als liberals del segle XIX, com Gil de Zárate, la identitat nacional es construeix amb els progressos intel·lectuals, les creences i els costums (Flitter 1992: 94-95); la literatura, doncs, és entesa com una eina per a construir una identitat col·lectiva, no com una finalitat estètica per ella mateixa: per això Gil de Zárate encara la veu “como estudio accesorio y de formas en el decir”, que ha d'estar basada en les idees, “en la filosofía propiamente dicha” (Heredia Soriano 1982: 265). La literatura s'independentitza de la retòrica, però no de la moral. Això vol dir que, en la proposta educativa romàntica, encara hi té molt de pes un dels axiomes de l'estètica clàssica, el que l'escolàstica denominava els “transcendentals”, segons el qual, el bell s'havia d'unir amb el bo i el vertader. La literatura permet així reunir en una mateixa disciplina dues necessitats educatives plantejades des de la Revolució Francesa: instrucció (entesa com a il·lustració, adquisició de continguts) i educació (entesa com a formadora d'una moral, “instrucció del cor”) (Baczko 1982: 30-31) (Kamuf 1992: 88). Per tant, la literatura cobreix dos objectis fonamentals:

- ❖ en la consideració de l'alumne com a ciutadà, l'integra en la comunitat a través de la formació del caràcter nacional
- ❖ en la consideració de l'alumne com a individu, forma la seva intel·ligència i, especialment, la seva moral

Una tercera consideració és la funció inicial, no del tot desapareguda, de la literatura com a suport per a la retòrica o, si cal, per a l'estudi de la llengua; i aquí cal recordar que estudi de la llengua és, fins ben entrat el segle XX, exclusivament el coneixement i la pràctica de la normativa. Encara que la literatura ja no sigui el suport de la retòrica i alci el vol fora de la seva tutela, segueix molt lligada, en l'ensenyament del segle XIX, a la llengua entesa com a norma i com a correcció, els models de la qual es troben en l'obra literària; tal com hem remarcat al començament, aquest lligam encara ara es fa explícit als nostres curricula (on, en canvi, l'expressió artística no va lligada, per exemple, a la història de l'art).

Una quarta consideració afecta l'accés a la ficció. La ficció, una necessitat inesquivable del ser humà, segueixen canalitzant-se, fins a principis del segle XX, a través de les formes escrites de la narració; tot i que el valor de la majoria d'aquestes narracions sigui efímer, inevitablement la literatura s'apoderarà de l'atractiu que arroseguen. Cal afegir, doncs, dues justificacions per a l'ensenyament de la literatura:

- ❖ com a model de llengua
- ❖ com a font de narracions

¿Utilitat de la literatura ara?

Actualment, el lloc de la literatura a l'ensenyament (allò que abans s'anomenava "importància de l'assignatura") ha quedat en entredit. Aquest qüestionament afecta totes les humanitats, és clar, i deixa intacte les ciències experimentals, encara que sigui per la seva associació amb la tècnica, probablement l'única disciplina indiscutida en la nostra societat. Sembla clar, de tota manera, que no podem recuperar, per defensar la literatura, els arguments usats al segle XIX: no tothom estarà d'acord que calgui formar el caràcter nacional dels estudiants, o que aquesta tasca hagi de recaure en l'escola; pocs creuran que això s'aconsegueixi llegint el Cid o la crònica de Ramon Muntaner. No només els objectius estan qüestionats, doncs: per tot de consideracions que seguidament veurem, no sembla que la literatura, tal com l'entenem actualment, els pogués omplir. Com sol passar en aquestes qüestions, la discussió tècnica sovint enfosqueix la ideològica: no es tracta doncs només de decidir quina literatura cal llegir (quin és el cànon), sinó què volem fer-ne, quin profit volem treure'n. Aquells quatre objectius (formar el caràcter nacional, formar la moral ciutadana, proporcionar un model de llengua, servir com font de narracions) segueixen sent vàlids? Observem-ho en un cas concret.

El cas de la literatura catalana

Quan algunes Comunitats Autònomes obtenen, als anys 80 del segle passat, la capacitat de legislar en matèria educativa, els element de crisi que hem exposat queden relegats, en el cas de Catalunya, davant la necessitat de recuperar tot el que no s'ha pogut fer fins aleshores, per tal de posar-se a la mateixa alçada que la resta de comunitats educatives europees, emmarcades sense dificultat en un estat-nació. Segueixen presents els axiomes que s'han anat

imposant des del Romanticisme, com per exemple la consideració de la història de la literatura com a eina de manifestació de la pròpia identitat; la necessitat de donar a conèixer una tradició literària pròpia que distingeixi i doni unitat al col·lectiu nacional; el monolingüisme de l'Estat-nació, segons els quals una nació només es pot identificar amb una llengua i amb una tradició literària... Tot plegat empeny l'Administració a proposar una programació que, probablement, queda obsoleta en el mateix moment en què es proposa, però que reclama la seva legitimitat en la pròpia història (especialment en les mancances que ha patit) i en l'emmiraament en el que fan les altres nacions, europees o no, les quals, d'altra banda, es resisteixen també a acceptar l'obsolescència del model romàntic.

Mentrestant, la historiografia de la literatura catalana havia anat treballant al voltant d'un programa més o menys semblant al que J. Molas proposava el 1971: "inventariar, classificar (...), fer edicions crítiques" (Molas 1971: 76), cosa que havia de dur a la construcció d'un cànon creat a través de diversos projectes, com la *Gran Enciclopèdia Catalana* (1969-1980) o la *Història de Literatura Catalana* de Riquer – Comas – Molas (1964-1972 i 1986-1988). Aquest cànon, que es va poder aplicar un cop es va restablir la normalitat democràtica, no tenia pocs problemes. Així, el 1954 Rubió i Balaguer demanava que, a les històries de la literatura catalana, s'incloués aquella escrita en provençal per autors catalans (Rubí i Balaguer 1992: 70), tradició que s'ha respectat; de la mateixa manera, a les històries de la literatura catalana actual hi consten els autors catalans que escrivien en castellà al segle XIX, en canvi no hi consten els qui han escrit en castellà al segle XX.

Lligat amb això, un altre problema: la necessitat de crear un cànon autosuficient d'autors que hagin escrit únicament en llengua catalana per tal de configurar una història de la literatura catalana que cobreixi els objectius marcats per la ideologia romàntica: una nació només pot expressar-se en una sola literatura que té continuïtat des de l'Edat Mitjana. Un cànon autòsuficient perquè ha d'omplir totes les etiquetes (barroc, neoclassicisme, romanticisme...) establertes per la historiografia de les literatures europees, cosa manifestament difícil per a una llengua que, al llarg dels segles, ha estat llengua de cultura en un nombre limitat d'ocasions, i per a un país que no ha estat mai un estat-nació.

Si el delit d'una formació nacional pot dur a excloure de l'ensenyament les literatures no escrites en català, una lectura precipitada del que hem vist fins ara o un estrany cosmopolitisme podria dur algú a excloure'n la literatura catalana. Més endavant hi tornarem.

Propostes

Recuperem aquells objectius:

- La formació de l'esperit nacional i de la moral de l'individu: l'ús d'aquesta terminologia tan connotada desautoritza ja d'entrada la proposta, però no sembla trivial plantejar que una comunitat necessiti uns signes d'identificació comuns i uns fonaments ètics: no es plantegen objectius molt diferents les assignatures sobre "educació per a la ciutadania", per exemple. El que cal discutir doncs és si l'ensenyament de la literatura pot contribuir-hi i, en cas afirmatiu, quina literatura: quins gèneres, quines tradicions lingüístiques i culturals...
- El model de llengua: la concepció de la literatura com a model de llengua a seguir prové d'una teoria literària finalista que només podia obtenir textos modèlics després d'una tria i una censura molt curosa de la producció literària. Si considerem el discurs literari, tal com fan determinats corrents, com a citació, com a reproducció "transgressora" dels discurs socials (Reyes 1984: 14), ens adonarem que, més que un model de llengua, la literatura ens mostra una manera d'explotar les seves virtualitats i de superar les seves limitacions. Això també ens du a la discussió sobre quina literatura ensenyem: quins registres hi han de quedar recollits, quins graus de formalitat...
- La font de narracions: els nous suports audiovisuals permeten representar ficcions que no passen necessàriament per l'escrit, i aquest accés audiovisual és, probablement, el majoritari en la nostra societat. Certament, la ficció no és més que transposició d'una activitat lingüística (diàlegs i accions que provenen dels diàlegs o que en provoquen) i qualsevol narració, en qualsevol forma audiovisual, prové d'un text oral o escrit. Un cop més es tracta de saber si la literatura pot servir per entendre millor els mecanismes de la ficció, i si la ficció ha de ser la millor via per accedir a la literatura.

Podem considerar, doncs, superats aquest objectius però a condició de saber recuperar els elements vàlids que contenen. Això ens du a un nou plantejament d'objectius, basat en les característiques fins aquí observades. En proposem dos de fonamentals:

- ❖ La literatura és la màxima formalització de la primera eina comunicativa dels humans, que és el llenguatge. Altres eines comunicatives, com la música o les arts plàstiques, no són menys poderoses; el llenguatge és primordial (deixem de banda el debat de si és o no imprescindible per al pensament). La familiaritat amb l'obra literària permet a l'alumne conèixer possibilitats expressives de la llengua que no s'haurà plantejat mai, i d'altra banda l'ajuda a llegir més enllà del que és explícit. La lectura literària ens familiaritza amb el plaer estètic i ens prepara per a noves formes expressives. Dit en negatiu: en la mesura que els individus quedin poc exposats a la literatura (una situació quotidiana, a diferència del que passa amb la música o de les arts plàstiques), el seu llenguatge perderà capacitat expressiva, d'una banda, i la seva lectura serà més limitada, d'una altra, i més exposada a tota mena de manipulacions.
- ❖ La literatura és, com va dir L. Trilling, “una significativa expressió de la nostra cultura” (Trilling 1969: 31). Aquesta cultura té uns límits que escapen els nostres àmbits geogràfics i històrics; la literatura no n'és l'únic component però l'ha conformada amb una força que, encara ara, sembla insubstituïble. Els nostres sentiments, les nostres opinions i les nostres actuacions estan conformades per aquesta tradició literària d'una manera molt més profunda del que sovint estem disposats a acceptar. En els productes de consum audiovisual això és evident (tot i que fins i tot en aquest cas de vegades calgui recordar-ho); no ho és tant en la nostra actuació política o en les nostres decisions quotidianes.

L'ensenyament de la literatura no pot obviar la discussió sobre el fracàs escolar de grups importants d'estudiants integrats en l'ensenyament obligatori. Aquesta discussió ha estat ininterrompuda des de fa dècades i s'han succeït explicacions i propostes molt diverses (Colomer 2005). Hem atès les primeres, observem ara les segones, perquè ens permetran concretar la proposta sobre la literatura que pretenem ensenyar.

1. la reivindicació de la història literària: tot i que molt criticada per l'abús a què s'ha sotmès, i ja pràcticament eradicada de l'educació primària, segueix persistint en la secundària. D'una banda, perquè les consideracions ideològiques abans expressades, especialment la capacitat de presentar un discurs identitari, segueixen presents en tots els legisladors; de l'altra, perquè la història permet articular un fil narratiu coherent (encara que només sigui en aparença) i fàcilment identificable amb altres curricula
2. la necessitat d'integrar, paral·lelament a la història de la literatura, d'altres perspectives d'anàlisi, sincròniques o e suprahistòriques: els gèneres, els registres, la tipologia textual, el context de producció i divulgació...
3. l'interès a fomentar l'autonomia de l'alumne, cosa que significa acceptar la polisèmia textual, la multiplicitat de lectures, la interpretació descontextualitzada..., sovint en detriment de les lectures considerades definitives i basades exclusivament en el suport documental, característiques de la història de la literatura
4. la incorporació de textos provinents d'una variada tipologia, conseqüència de la crisi sobre la construcció del cànon en el si de les societats literàries
5. la possibilitat de tenir en compte les aportacions d'una disciplina ja antiga com la literatura comparada, especialment útil en casos de les literatures aparegudes en societats plurilingües
6. el foment de l'"educació literària", terme amb el qual es designa la intenció de formar lectors competents en el coneixement de textos de diversos tipus, inclòs el text literari; una educació que, amb resultats desiguals, s'ha aplicat a l'ensenyament primari des dels anys 80

Aquests plantejaments queden, parcialment, recollits en els nous plans de batxillerat. Per exemple, en el projecte de mínims del MEC (juny 2007), trobem uns "Objetivos" de "Lengua castellana i literatura", on no es parla ja de "història de la literatura" sinó de "discurso literario", per al qual suggereix "alguna selección de obras" (fórmula prudent atenent la crisi del cànon expressada en el punt 3), però aconsella "un recorrido por la literatura a lo largo del tiempo" (donada la dificultat d'escapar de la línia argumental de la història, tal com

expressem al punt 1), amb “especial hincapié en la literatura contemporánea” (és a dir, fent atenció a aquella literatura que exigeix menys documentació prèvia, cosa que dóna més autonomia a l'alumne, com suggereix el punt 3). Pel que fa als “contenidos” (articulats tots ells segons la perspectiva històrica), incorporen gèneres fins ara poc considerats com el “ensayo”, mentre que els “Objetivos” de “Literatura universal” (¿per què no els de “Literatura castellana”?) incorporen “las relaciones existentes entre obras significativas de la literatura universal y obras musicales o de cualquier otra manifestación artística” (cosa que permet incorporar la varietat de gèneres del punt 2, i les aportacions del comparatisme del punt 5). No sembla una proposta desassenyada, tot i que fóra millor que els pressuposits ideològics fossin més explícits.

De manera semblant, els objectius de l’“Àmbit de llengües” del Departament d’Educació expressat en el decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat, també té en compte l'autonomia (“valorar de manera crítica els textos literaris”) no deslligada però de la història (“entendre'ls i interpretar-los d'acord amb els diferents contextos històrics i socials”); unifica, em sembla que per primer cop, en un únic “objectiu” les literatures escrites en dues llengües (“conèixer les característiques generals dels períodes de la literatura en llengua catalana i castellana”) i elimina la consideració de la literatura com a font per a la llengua normativa, ahora que n'inverteix els termes: és la llengua qui ajuda a entendre la literatura (“fer del coneixement gramatical una eina eficaç per aprofundir en la comprensió, anàlisi i comentari de textos”).

Concretem, doncs, les nostres propostes en unes poques mesures, que parteixen d'un axioma: la crisi del cànon no pot significar la seva abolició, sinó el seu replantejament. Aquestes mesures afecten doncs

- ❖ el cànon de lectures
- ❖ les lectures que fan els alumnes del cànon

Pel que fa al cànon, proposem

- ❖ mantenir la cronologia com a fil narratiu, però no com a evolució cap a formes superiors ni com a història orientada a una fi, és a dir com a teleologia. Això implica

descartar la concepció de les obres literàries escrites en una llengua com a manifestació de cap essència, peculiaritat, idiosincràcia..., concepció que, tot i quedar només implícita, és encara present en algunes programacions

- ❖ presentar un cànon on la literatura catalana estigui integrada en la literatura universal, especialment en les literatures de les llengües més properes a la seva cultura (llatines, europees...), superant la identificació entre història de la literatura i història de la nació, tot incorporant-hi, a més, els clàssics de la literatura juvenil, actualment presents sovint només com a lectures recomanades, però no com a membres de ple dret de la història de la literatura
- ❖ destacar la correspondència entre obres i autors contemporanis que escriguin en llengües diferents; això és especialment rellevant des del Romanticisme en el cas de les literatures europees però, en el cas de la literatura catalana, i en referència amb la literatura castellana, aquesta correspondència pot remuntar fàcilment als orígens. No cal invocar cap nou corrent de crítica literària perquè el comparatisme, que ja invocava Rubió i Lluch per als estudis de literatura catalana el 1902 (Rubió i Lluch 1907), pot donar-nos ple suport. Aquesta proposta va a l'encontre, d'altra banda, de la proposta impulsada per la Unió Europea d'escriure manuals d'història europea per a la secundària, amb continguts idèntics per a tots els països, que s'ha concretat en un primer volum d'Història franco-alemanya (<http://www.klett.de/projekte/geschichte/dfgb/>)
- ❖ reforçar la incorporació de nous gèneres (assaig, periodisme...), ja prevista en algunes programacions, amb les modalitats narratives que incorporen so i/o imatge (còmic, cine, TV-movie, serial...). En aquest sentit, cal recordar que, així com la Història de la Literatura va derrotar la Retòrica, no cal que l'audiovisual i el multimèdia derrotin l'escrit en el qual, d'altra banda, segueixen trobant la majoria de models argumentals i temàtics
- ❖ Pot semblar innecessari, però cal recordar que els arguments donats fins aquí impliquen la necessitat d'incloure la literatura catalana en l'ensenyament de la

literatura: la màxima expressió de la llengua catalana és la literatura catalana; la literatura catalana, d'altra banda, és un component, no únic, però fonamental de la cultura en què viu l'alumne.

Pel que fa a la manera com els alumnes llegeixen

- ❖ fomentar l'autonomia interpretativa (l'“actitud hermenèutica”), de manera que el text esdevingui el centre de l'activitat literària i no pretext per al coneixement de la història (“text com a document i no com a monument”)
- ❖ recordar que l'autonomia interpretativa no ha d'anar en detriment de la necessitat de trobar un suport documental a les pròpies interpretacions; la recerca en la biblioteca del centre i l'ús (ensinistrat) d'Internet han de ser eines de suport imprescindibles
- ❖ considerar que la polisèmia textual té un límit en el nombre d'elements textuais que es posen en valor per tal de donar suport a cada lectura; enfront del “tot és vàlid”, cal valorar aquelles lectures que saben treure més profit de les informacions textuais, co-textuais i contextuais
- ❖ tenir present el distanciament notable entre el món cultural en què han aparegut les obres literàries i el món cultural d'on prové l'alumnat; un bon exemple és el proposat per L. Trilling quan analitza la dificultat d'explicar T. Mann a uns estudiants per als quals el món aristocràtic de tradicions i orgull que aquest retrata els resulta incompreensible, tot i que no té pas més de cinquanta anys (o cent, per a nosaltres). Això vol dir, doncs, preveure una contextualització que va molt més enllà de la mera presentació de les dades històriques i personals; i també desconfiar del recurs a la contemporaneïtat per eludir l'estudi del context.

Un punt important que cal tenir present és que el cànon presenta els materials d'una manera entenedora i, per tant, artificiosa (i així es representa en els llibres de text), molt diferent a com és la vida literària. En un mateix període de temps publiquen simultàniament autors de corrents molt diversos, que nosaltres presentem com a cronològicament successius. D'altra banda, l'àmbit de publicació i l'impacte dels gèneres és molt divers entre autors coetanis: cinquanta anys després de la seva mort, el cànon pot arraconar l'autor d'èxit i exaltar el

dramaturg que apenes estrenava, però fins i tot aquest podia ser més popular que el poeta considerada ara més rellevant. A més, pot ser que les distincions de gèneres que fem nosaltres no siguin tan rellevants en el seu moment: això és especialment evident en el camp de la narrativa que, fins ben entrat el segle XX, pot conrear-se en vers i en prosa; alhora que un mateix autor pot proposar una distinció fonamental entre vers i prosa per a obres dramàtiques que nosaltres designem comunament com a “teatre”. En aquest sentit, proposem algunes exercicis basats en la comparació de gèneres i obres.

- Estudiar la presentació i la primera escena d’una tragèdia i d’un drama de Guimerà (dramatis personae, primeres acotacions, personatges inicials...). Buscar una explicació de les decisions preses (marc històric, marc espacial, ús de prosa o de vers...) en funció de les necessitats expressives, de les convencions del moment, de les exigències comercials...
- Observar la producció d’obres en un mateix any (pot ser útil 1906, per a la literatura catalana; 1922, per a la literatura europea...) comparant l’èxit de la crítica (per exemple, a través de col·leccions històriques accessibles actualment en línia, com *La Vanguardia*) amb el seu lloc actual en el cànon.
- Contrastar els recursos usats en narracions en vers i en prosa contemporànies d’un mateix autor (per exemple, *El comte Arnau* i *All i salobre* de J. M. de Sagarra (1928)) o amb autors contemporanis (per exemple, *El comte Arnau* de Sagarra i *El cercle màgic* de J. Puig i Ferreter (1929)).
- Observar l’evolució d’un mateix tema, per exemple, l’esmentat Comte Arnau tractat per Pagès de Puig, Maragall i Sagarra, des del punt de vista de les figures narratives, els recursos expressius, el llenguatge, la caracterització dels personatges...

Tal com hem mostrat, algunes de les nostres propostes, tot i no ser mencionades explícitament en la programació, hi queden de vegades reflectides; d’altra banda, molts docents ja les apliquen de fa temps sense esperar a què l’Administració les faci seves, però sembla útil reflexionar sobre quin és l’origen de les nostres pràctiques, quin fonament teòric hi subjau, i fins a quin punt han quedat ja superades. Això és el que ens hem proposat en aquestes notes.

Lluís Quintana Trias

Universitat Autònoma de Barcelona

Març 2008

- Assmann, A. (1994). *Construction de la mémoire nationale : une brève histoire de l'idée allemande de Bildung*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Baczko, B. (1982). "Introduction." In *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris: Garnier.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Darío, R. (1967). *Poesías completas*. Ed. introd. y notas de Alfonso Mendez Plancarte. Aumentada con nuevas poesías y otras adiciones por Antonio Oliver Belmas. Madrid: Aguilar.
- Flitter, D. (1992). *Spanish Romantic literary theory and criticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fumaroli, M. (1980). *L'âge de l'éloquence. Rhétorique et «res literaria» de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. Genève: Librairie Droz.
- Heredia Soriano, A. (1982). *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Juretschke, H. (1993). "La actualización de la vida y obra de Milá y Fontanals en la historiografía literaria y cultural de España. Un comentario a la investigación de Manuel Jorba." *Revista de literatura* 109 (Enero - Junio):149-160.
- Kamuf, P. (1992). "The University Founders. A Complete Revolution." In *Logomachia. The Conflict of the Faculties*, edited by R. RAND. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Molas, J. (1971). *Una cultura en crisi*. Barcelona: Edicions 62.
- Núñez Ruiz, G. (2004). "Las historias de la literatura y la enseñanza pública." *Revista de Literatura* LXVI (131):77-85.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.
- Rubió i Balaguer, J. (1992). "Pròleg a la *Història de la Literatura Catalana* de Joan Ruiz i Calonja." In *Estudis de literatura catalana. Obres de Jordi Rubió i Balaguer*. X, ed. J. M. i. M. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Rubió i Lluch, A. (1907). "Concepte de les Càtedres. Literatura catalana." *Estudis Universitaris Catalans* I (Janer - Febrer):15-19.
- Thiegem, P. v. (1947). *Le Prérromantisme. Études d'histoire littéraire européenne. III. La Découverte de Shakespeare sur le continent*. Paris: SFELT.

Trilling, L. (1969). "Sobre la enseñanza de la literatura moderna." In *Más allá de la cultura*.
Barcelona: Lumen.